

O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão

Betânia Passos Medrado¹
Rosycléa da Silva Dantas²

Resumo: A proposta educacional inclusiva ainda está ganhando formas e sentidos, configurando-se como um espaço para debates e investigações. Desse modo, objetivamos investigar os sentidos que uma professora de língua inglesa, na atividade educacional com alunos com deficiência visual, atribui ao seu fazer. A fundamentação teórico-metodológica insere-se nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2003 [1999], 2006, 2008) e nos documentos legais que regulamentam a educação inclusiva. A análise das entrevistas evidenciou que a professora, através dos temas e vozes mobilizados, atribui sentidos à sua prática como um trabalho permeado por conflitos.

Palavras-chave: Ensino; deficiência visual; conflitos; formação.

Abstract: The inclusive education proposal is still being shaped within a fertile field of debates and research. Therefore, this article aims at investigating the meanings that an English language teacher gives to her practice when teaching visually impaired students. The theoretical framework is based on the Sociodiscursive Interactionism - ISD (BRONCKART, 2003 [1999], 2006, 2008) and on legal documents which set the principles for the inclusive education. The analysis has demonstrated that, when mobilizing themes and voices, the teacher attributes meanings to her practice as a work permeated by conflicts.

Key words: Teaching; visual impairment; conflicts; teacher education.

Resumen: La propuesta educacional inclusiva aún está adquiriendo formas y sentidos, configurándose como un espacio para debates e investigaciones. De ese modo, objetivamos investigar los sentidos que una profesora de lengua inglesa, en la actividad educacional con alumnos con discapacidad visual, atribuye a su hacer. La fundamentación teórica-metodológica está insertada en los postulados del Interaccionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2003 [1999], 2006, 2008), en los documentos legales que reglamentan la educación inclusiva. El análisis de las entrevistas evidenció que la profesora, a través de los temas y voces movilizados, atribuyó sentidos a su práctica, tales como el de un trabajo permeado de conflictos.

Palabras clave: Enseñanza; discapacidad visual; conflictos; formación.

¹ Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Introdução

Discutir a escola inclusiva é repensar nosso posicionamento, principalmente, frente à formação dos professores, uma vez que a sociedade espera que os professores sejam capazes “[...] de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções” (FREITAS, 2006: 176) em uma escola que, muitas vezes, desconhecem. Esses docentes são levados a trabalhar com o domínio de saberes (TARDIF, 2014) que antes eram, estritamente, de professores especializados. Nesse sentido, precisam proporcionar na escola regular³ oportunidades igualitárias de aprendizagem em salas de aula, em média, com mais de 40 alunos e que não possuem recursos adequados.

Além disso, os docentes são solicitados a desenvolverem sua prática com fluência e profissionalismo em um contexto novo e, diante de tal realidade, alegam que não estão preparados para o trabalho na escola inclusiva (CARVALHO, 2007; SALGADO, 2008; OLIVEIRA, 2009; DANTAS, 2010).

A nosso ver, essas justificativas precisam ser consideradas, uma vez que o discurso pró-inclusão estabelecido pelas leis e documentos oficiais (BRASIL, 2002, 2004, 2007) parece distante da realidade presente em nossas escolas, e os programas de formação continuada oferecidos pelo

³ “O significado do termo regular é encontrado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos): ‘Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está ‘sub lege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira.’” (BRASIL, 2004).

Ministério da Educação (MEC) ainda não chegam para todos os docentes em nosso país. Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que a inclusão não é uma conquista apenas para alunos, mas o é, também, para os professores.

Com esse entendimento, e partindo do pressuposto de que a representação dos professores acerca do seu trabalho ocorre por meio da linguagem, objetivamos identificar os conteúdos temáticos e as vozes (BRONCKART, 2003 [1999]; MACHADO; BRONCKART, 2009) mobilizados em entrevistas de uma professora de língua inglesa que ensina a alunos com deficiência visual na escola regular. Do mesmo modo, visamos discutir como esses conteúdos revelam sentidos do trabalho docente no âmbito de uma proposta inclusiva.

Estruturamos este artigo em quatro subseções que objetivam, em um primeiro momento, tecer algumas considerações acerca da inclusão e da docência; em seguida, refletir sobre o trabalho na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo; e, posteriormente, contextualizar o desenvolvimento da pesquisa e seus aspectos metodológicos. Finalmente, visamos discutir as compreensões que a professora explicita sobre suas experiências com alunos com DV.

A inclusão e o trabalho docente

A Resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo, no Art. 06, que os currículos das instituições de ensino superior para formação docente devem contemplar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as

especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002: 03). Apesar da publicação desse e de outros documentos⁴, uma formação aliada aos preceitos da educação inclusiva parece distante da realidade do professor de línguas, como demonstrado por Balbino-Neto e Medrado (2011) que, em estudo sobre os Projetos Pedagógicos de quinze (15) cursos superiores em Letras no Brasil, constataram que em apenas dois deles havia, explicitamente, a presença de conteúdos que versavam sobre educação inclusiva (BALBINO-NETO; MEDRADO, 2011).

Um agravante nessa reflexão é apontado por Rodrigues (2008: 11) ao declarar que “[...] nem todos os formadores sabem como lecionar nas suas áreas disciplinares” conteúdos que conduzam a uma atuação inclusiva, ou seja, muitos de nossos formadores precisam, também, ser aprendizes do processo inclusivo para que possam, assim, formar professores nessa perspectiva.

Ao discutir a formação a partir desse panorama, salientamos que o trabalho diferenciado frente às necessidades de cada um se faz premente no ensino a pessoas com deficiência. Caso isso não ocorra, estaremos negando o direito desses indivíduos ao desenvolvimento, haja vista que o caminho de acesso - que é um outro diferente do usual - não está sendo oferecido. Assim, julgamos pertinente uma análise desse contexto e das noções de *igualdade* e *diferença* à luz da máxima proferida por Santos (1999: 46): “[...] temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a

⁴ Diretrizes para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001); O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil 2011).

igualdade nos descaracteriza”. Do mesmo modo, Skliar (2006) discute que

o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a "melhor" definição de "diferenças, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros "diferentes", uma alteridade "diferente" [grifos do autor] (SKLIAR, 2006: 24)

Ademais, é importante que entendamos que os alunos com deficiência têm o direito ao acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2007) na escola regular, mas também que eles, como quaisquer outros cidadãos, têm deveres a cumprir. Aceitar a falta de compromisso desses alunos com as tarefas solicitadas ou dar privilégios, por causa da deficiência, é eximi-los dos seus deveres.

Dessa forma, consideramos que pouco adianta termos uma legislação que garanta a educação inclusiva; professores com formação e capacitação adequada para trabalhar com esses alunos; uma escola com currículos, métodos, recursos e espaços físicos de acordo com as necessidades dos discentes e uma comunidade envolvida, se os alunos não fizerem a parte que lhes cabe, pois, como ressalta Friedrich (2012: 116), “[...] sem a resposta do aluno, sem sua participação ativa, as aprendizagens são condenadas ao fracasso”.

A esse respeito, Skliar (2010) ressalta que a crise na educação é uma crise de convivência entre os diversos atores envolvidos na relação. O pensamento de Skliar (op.cit.) nos remete aos estudos de Vygostky (1925 apud CLOT, 2006), no que se refere ao entendimento de que as relações de convivência são sempre conflituosas, e que, portanto, o trabalho do professor, que é necessariamente um *estar juntos*, encontra-se permeado de crises/conflitos. Esses conflitos, segundo o autor russo, são a fonte da atividade e, portanto, do desenvolvimento profissional. Dessa forma,

acreditamos que é justamente a formação do professor, isto é, a sua profissionalização, que contribuirá para que ele supere os conflitos e, por conseguinte, se desenvolva como profissional do ensino.

Um diálogo com as Ciências do Trabalho para uma compreensão do agir docente

Os debates sobre o trabalho docente e sua organização no âmbito das Ciências do Trabalho, principalmente por meio de uma abordagem da Ergonomia e da Clínica da Atividade, têm fornecido um entendimento do ensino como um *verdadeiro trabalho* (BRONCKART, 2006). Essa noção vai de encontro a uma compreensão do trabalho como um dom ou vocação.

Segundo Clot (2006), as duas correntes supracitadas se alinham na medida em que buscam compreender o trabalho para transformá-lo, oferecendo subsídios no que concerne à diferenciação entre trabalho prescrito e realizado; entre tarefa e atividade no âmbito da Ergonomia; e concebendo, na esfera da Clínica da Atividade, o trabalho para além do que é visível, ou seja, o trabalho almejado, planejado, impedido ou abandonado, e que também faz parte do real da atividade (CLOT, 2006).

No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (2003 [1999], 2006, 2008, 2009) e Machado (2007, 2009) dialogam com essas abordagens com o intuito de interpretar e compreender, mais amplamente, o agir humano.

O agir é, portanto, constituído de atividades e ações, e guiado por parâmetros físicos e sociais que unem os trabalhadores numa categoria

profissional comum. Por essa razão, Clot (2007: 49) propõe a noção de gênero profissional (ou gênero da atividade) que consiste em “[...] tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. O gênero profissional permite que o trabalhador se reconheça como pertencente a uma categoria profissional, na medida em que oferece à ação do indivíduo “[...] uma forma social que a representa, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa” (op.cit.: 47). O conceito de gênero profissional de Clot (op.cit.) tem por base a noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin (1992 [1979]: 279), qual seja, a de “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. De acordo com o autor, são os gêneros do discurso que organizam nossa fala e sem os quais, portanto, a “[...] comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1992 [1979]: 302).

Para estabelecermos um paralelismo entre esses dois conceitos, apresentamos suas características no quadro a seguir:

Gênero do discurso	Gênero profissional
Formas relativamente estáveis de agir linguisticamente.	Formas relativamente estáveis de fazer.
Formas de organizar a estrutura social (não é uma estrutura linguística).	Formas de organizar nossas atividades profissionais.
Reconhecíveis a partir de uma função.	Reconhecíveis a partir do agir coletivo.
Estabilizam a compreensão e produção de textos.	Estabilizam a compreensão e realização de formas de agir.
Permitem a transgressão.	Permitem a transgressão.
É determinado sócio historicamente.	É determinado sócio historicamente.
É fruto de atividades coletivas.	É fruto de atividades coletivas.
Aprender uma língua é aprender a operar com gêneros.	Aprender o exercício de uma profissão é aprender as suas normas e como/quando, se possível, contorná-las.

Quadro 01: Gênero do discurso x gênero profissional.

Pautado na compreensão de gênero do discurso de Bakhtin (op. cit.), como demonstra o quadro, Clot (2007) enfatiza, dentre outros

aspectos, o caráter coletivo da atividade, explanando que trabalhar é *sair de si* (op.cit.), ou seja, quando trabalhamos, saímos da nossa subjetividade para transitar pelo coletivo, para ir ao encontro do outro. Assim, entendemos que o caráter coletivo do trabalho atua em dois níveis interligados: o trabalho é sempre pensado e dirigido para outrem e sua efetivação ocorre no coletivo, por meio da colaboração de diversos outros. O coletivo é, portanto, fonte e meio de realização para a atividade e, por isso, salientamos que qualquer indivíduo que tente desenvolver suas ações através da “[...] negação do outro (nas múltiplas formas com que essa negação se manifesta)” (MATURANA; VARELA 1995: 50) estará destruído pela natureza da condição do trabalho que é essencialmente social.

A inscrição do trabalho numa história coletiva implica regras, as quais se apresentam como construções sociais (CLOT, 2007) inerentes ao gênero profissional. Tais construções podem ser distinguidas em dois eixos (D.CRU, 1995 apud CLOT, 2007) complementares: as *regras escritas*, de caráter mais explícito e que estão relacionadas às regras oficiais, às prescrições, tais como aquelas impostas pelo MEC para a realização do trabalho do professor; e as *regras subentendidas*, que são fundamentalmente implícitas e dizem respeito aquilo que não é formulado, mas faz parte do trabalho como, por exemplo, a regra (para o professor) de não usar sapatos que fazem barulho em aulas com alunos com deficiência visual, uma vez que, caso o professor esteja se movimentando, o barulho pode interferir no acesso dos alunos à explicação. Essa regra não se encontra em nenhum manual, mas está implícita no trabalho dos professores que atuam nesse contexto com alunos com DV, pois é algo subentendido. De acordo com Amigues

(2004: 43-44), “[...] essas regras reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos, relativos, por exemplo, à disciplina” que formam os *gestos profissionais* (SAUJAT, 2002 apud FAÏTA, 2004) de cada gênero.

Apesar de atuarem como estruturantes da atividade profissional, os gêneros - com suas regras inerentes - não impedem ações inovadoras, criativas ou formas diferentes de fazer algo, pois suas fronteiras são móveis (CLOT, 2007), permitindo ao sujeito reformular/transformar os gêneros, diante das diversas situações por meio do seu estilo pessoal.

Essas fronteiras são igualmente móveis no que concerne ao uso das ferramentas pelos professores pois, segundo Amigues (op. cit.: 46), “[...] o fato de essas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja *padronizado*” [grifo do autor], o professor pode utilizá-las de diferentes maneiras, diante da diversidade de situações que se apresentem. Nesse sentido, ressaltamos o uso da ferramenta linguagem⁵ como instrumento da ação ⁶ do professor para descrever imagens, objetos, espaços e situações nas aulas com alunos com deficiência visual, o que, na maioria das vezes, se faz desnecessário em turmas com apenas alunos videntes. Contudo, para o aluno com deficiência visual ou com baixa visão é imprescindível obter do professor todas as informações necessárias para

⁵ Salientamos que o entendimento de linguagem como ferramenta não diz respeito àquela postulada pelo estruturalismo de língua como instrumento, mas sim a noção de ferramenta psicológica proposta por Vygostky (2000). Uma ferramenta (instrumento) psicológica se constitui como uma adaptação artificial, de natureza social e destinada ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (FRIEDRICH, 2012). Ela é análoga às ferramentas industriais e se apresentam como: “[...] a língua falada, os sistemas de notação, as obras de arte, a língua escrita, os esquemas, diagramas, mapas e desenhos” (HEDEGAARD, 2002: 202). Ressaltamos, ainda, com base em Clot (2010: 229), que a linguagem é nômade e, por isso, de acordo com as circunstâncias, pode ser “[...] atividade propriamente dita, objeto de outra atividade ou, ainda, instrumento da atividade”.

⁶ De acordo com Rabardel (1995 apud AMIGUES, 2004), as ferramentas estão à disposição para os trabalhadores que ao se apropriarem delas (dominarem seu uso) as transformam em instrumento para ação, em um processo que ele denomina de *gênese instrumental*.

sua circulação em sala e para interações efetivas com colegas. Assim, a linguagem vai ser determinante para o estabelecimento de uma confiança, por parte do aluno, nas orientações fornecidas por seu professor.

Acreditamos que é no processo contínuo de transformação das ferramentas em instrumentos para a ação, na apropriação dos gestos profissionais, que o professor vai, ao longo do tempo, tornando-se “[...] a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor” (TARDIF, 2002 apud ALVES, 2010: 49), ou seja, vai construindo sua identidade profissional. Uma identidade que é avaliada por pessoas externas ao trabalho docente, as quais submetem as ações do professor a críticas e julgamentos (AMIGUES, op. cit.), como no caso do professor que, legalmente, necessita trabalhar numa proposta educacional inclusiva, e quando não consegue desenvolver suas ações nessa perspectiva é considerado - por pessoas que se acham fora da sua prática - como responsável por seu fracasso e o de seus alunos.

O trabalho docente, todavia, não pode ser avaliado a partir do desempenho dos discentes, porque o professor não age diretamente sobre os processos internos de reelaboração do conhecimento de seus alunos. Segundo Machado (2009: 83),

Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitem que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção, etc.

Tal discussão fomenta o entendimento de que ensino e aprendizagem não se apresentam como uma relação estanque de

causa/efeito, mas como um processo contínuo de corresponsabilidade, no qual todos (alunos e professores) precisam estar envolvidos.

Os diversos outros presentes no trabalho do professor, o coletivo, as prescrições, as ferramentas (instrumentos) e a criação de espaços de aprendizagem (objeto do trabalho docente), aqui discutidos, estão inseridos em um contexto sócio histórico particular e são, segundo Machado (2007), os elementos constituintes do sistema de atividade do professor. Esses elementos, como apresentados na seção seguinte, estão interligados dialeticamente, numa relação permeada por conflitos.

Dado esses elementos do trabalho do professor, Machado (op.cit.) elenca, com base em Bronkcart (2003 [1999]), Clot (2007) e Amigues (2004), algumas características que têm fomentado um entendimento, cada vez mais cristalizado, do ensino como trabalho. Para a autora, o ensino é uma atividade *situada*, isto é, que sofre influência do contexto mais imediato; é *prefigurada* pelo trabalhador, que reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo; é *mediada* por artefatos materiais e simbólicos; é *interacional*, na medida em que transforma o meio e é por ele transformado; é *interpessoal*, pois envolve interação com diversos outros; é *transpessoal*, ou seja, guiada por modelos de agir; é *conflituosa* e *provoca o desenvolvimento*. Essas características do trabalho docente assim como os elementos do sistema, anteriormente mencionados, estão interligadas e o embate entre elas se apresenta como gerador de desenvolvimento profissional.

Por um viés interacionista sociodiscursivo: aspectos metodológicos e categorias de análise

A fim de alcançarmos nosso objetivo, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista por trabalhar com o conhecimento e a prática dos colaboradores, partindo de atividades em contextos locais e levando em consideração que “[...] pontos de vistas e práticas no campo são diferentes, devido às diversas perspectivas subjetivas, ambientes e sociais a eles relacionados” (FLICK, 2004: 22).

A professora participante da pesquisa⁷ (aqui identificada como Érica) tinha, na época das entrevistas (2012), 21 anos de exercício da profissão. A experiência com alunos com DV era de 10 meses no ensino de inglês, na escola pública regular. Os alunos com DV (doravante W e I) apresentavam, respectivamente, cegueira e baixa visão. Eles estavam cursando o terceiro ano do Ensino Médio e ambos tinham aulas de reforço e ajuda nas atividades escolares, em horário oposto ao da escola regular, no Instituto dos Cegos da Paraíba, onde também desenvolvem atividades de esporte, computação, música etc.

O procedimento de geração dos dados foi realizado por meio de uma entrevista semi-estruturada, com duração de 22min03seg, realizada no dia 02 de outubro de 2010 e pelo método da autoconfrontação⁸. Em

⁷ Os dados deste artigo são parte do *corpus* da nossa dissertação intitulada *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*, defendida em março de 2014. Na dissertação, analisamos os discursos de quatro colaboradores, buscando investigar como professores de língua inglesa, na atividade educacional com alunos que possuem necessidades específicas visuais, percebem-se como professores desses alunos. Para este artigo, analisamos a voz de uma das professoras colaboradoras, com excertos de sua fala que não necessariamente se encontram no texto da dissertação, mas que fazem parte das entrevistas.

⁸ O método de autoconfrontação consiste na filmagem “[...] do trabalhador em ação, ou de dois trabalhadores executando tarefas iguais (CLOT et al., 2001), para constituir um banco de dados observáveis que possam ser vistos e analisados posteriormente pelo pesquisador e pelos trabalhadores em questão” (LOUSADA, 2004).

nossa pesquisa optamos pela autoconfrontação simples para que a professora, assistindo ao vídeo de uma de suas aulas⁹, pudesse refletir acerca da sua própria prática. A autoconfrontação teve duração de 16 minutos e foi realizada no dia 18 de outubro de 2012. Os áudios foram transcritos segundo a Análise da Conversação, com base em Dionísio (2001: 76).

Na seção seguinte, passaremos à análise da voz da professora Érica, partindo das seguintes categorias de análise do Interacionismo Sociodiscursivo: o *conteúdo temático*, que faz parte da infra-estrutura geral do texto, e é definido por Bronckart (2003 [1999]: 97) como sendo “[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”; e as *vozes*, as quais pertencem aos mecanismos de responsabilização enunciativa.

Em relação às *vozes* (análise do nível enunciativo), essas foram classificadas por Bronckart (2003 [1999]) como: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico. Segundo o autor, a partir dessas vozes “[...] se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de determinados aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2008:90), o que demonstra, para tanto, uma estreita ligação entre os conteúdos temáticos e as vozes que ecoam em um discurso. Assim, as vozes sociais são aquelas que se estabelecem como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo derivar de instituições/ sociais e personagens. As vozes de personagens dizem respeito à pessoas ou instituições que estão diretamente ligadas ao conteúdo temático e a voz do autor empírico marca a voz de quem está na origem do texto (BRONCKART, 1999 [2003]).

⁹ A aula que a professora assistiu foi filmada em 18 de outubro de 2012.

O dizer sobre o fazer

Ao analisarmos os textos gerados a partir da entrevista e da autoconfrontação, considerando o contexto mais amplo de um processo de inclusão, chamam-nos a atenção os seguintes conteúdos temáticos e vozes na fala da professora Érica:

Conteúdos temáticos – professora Érica	
1.	Inclusão como responsabilidade apenas do professor e a falta de formação
2.	Desconhecimento do mundo dos alunos com DV
3.	Falta de envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem
4.	Pressão da professora sobre si mesma para “agir correto”
Vozes – professora Érica	
1.	Voz do autor empírico – Érica
2.	Voz social – a sociedade
3.	Vozes de personagem
a.	Érica enquanto personagem
b.	Alunos com DV
c.	Alunos videntes
d.	Alunos com deficiência auditiva
e.	Coletivo de professores
f.	Escola
g.	Instituto dos Cegos
h.	Professor do ICP – tutor
i.	Formadores
j.	Os cursos de formação
k.	Os estudos teóricos
l.	Outros órgãos
m.	Governo
n.	Os pesquisadores

Quadro 02: Conteúdos temáticos e vozes – professora Érica

Na interpretação dos dados que segue, tomamos como base, inicialmente, os conteúdos temáticos, relacionando as vozes a esses conteúdos.

Partindo do primeiro conteúdo temático recorrente na voz de Érica, isto é, *Inclusão como responsabilidade do professor e a falta de formação* (cf.: quadro 2), entendemos que a leitura que Érica faz do seu agir está permeada por um sentimento de cobrança por uma formação

que a prepare para trabalhar com os alunos advindos da escola especializada. Vejamos os primeiros segmentos do seu texto:

Segmento 01 - Autoconfrontação

da escola que diz ... “não a gente tem/ a gente tem que:: é::: que acolher né?”“colocaram a inclusão num é?”....“então a gente tem que acolher”... foi passado pra gente... mesmo que a gente num tenha nenhum:/nenhum curso de formação

Segmento 02 - Entrevista

mas só é dito que é isso pra gente num é... a/o/o governo... num tem uma/uma/uma assessoria pra:: fazer isso pra gente [...] a inclusão é essa né... tem/é pra incluir... é pra tá lá... é pra incluir... então JO-GAM... os cursos que são mostrados no geral pra gente... incluir... “ah como é a questão da inclusão”... “inclusão digital”... “inclusão num sei de”... falam um montão de inclusões né... só que:: jogam pra gente sem preparação... é:: eu vejo mais no jogar... no dizer... “toma”... “agora é:”... “toma de conta”... “é teu”... agora e a gente?... como é que a gente fica?... como é que:: fica o nosso trabalho?... você sendo sufocado

Entendemos que a legislação preconiza a obrigatoriedade de garantia da inclusão para as escolas e os professores (BRASIL, 2002, 2007), mas que também garante a formação dos professores para atuar nesse novo panorama educacional (BRASIL, op.cit.). No entanto, nos segmentos apresentados, Érica revela que os cursos de formação, até o presente momento, abordam a inclusão de maneira geral, não oferecendo a preparação necessária para o professor, ou seja, o governo não disponibiliza uma assessoria para auxiliar os docentes, e a escola oferece apenas informações básicas, tais como as salas que os alunos com DV devem estudar.

As vozes dessas instâncias - cursos de formação, governo e escola - associadas ao conteúdo temático apresentado por Érica, indicam que elas são responsáveis não apenas por colocarem a obrigatoriedade da inclusão para os professores, mas, também, pelo fato de que não

oferecem capacitação para que esses profissionais trabalhem no âmbito das políticas de inclusão.

Nesses excertos, é interessante, igualmente, notarmos a alternância do pronome pessoal *a gente* evidenciando que o agir docente apresentado pela professora está no âmbito do coletivo, isto é, o protesto quanto ao fato de a inclusão ser *jogada* para os professores, sem a formação necessária, não é, segundo Érica, apenas seu, mas, em maior amplitude, do seu coletivo de trabalho.

A partir dessa discussão, apontamos para os primeiros sentidos que a professora Érica vai conferindo ao seu trabalho com a política de inclusão: um trabalho que foi, sem sobreaviso, passado para a professora. Assim, julgamos pertinente refletirmos sobre a utilização do termo *jogar* que pode ser entendido como *atirar, arremessar* (FERREIRA, 2001: 408) e que parece deixar transparecer, na voz de Érica, uma desvalorização da proposta de inclusão, uma vez que, para a nossa cultura, não jogamos/arremessamos algo que possui valor. O *jogar* pressupõe, desse modo, a falta de compromisso e de responsabilidade da parte daqueles apontados, por Érica, como responsáveis pela implantação das políticas inclusivas: governo, cursos de formação e a escola. Essa falta de compromisso está, além disso, relacionada ao fato de não oferecerem formação para os professores receberem os alunos nas escolas, e que ecoa, a nosso ver, outro sentido atribuído por Érica ao seu trabalho de inclusão: um trabalho permeado pelo sentimento de despreparo.

Nesses primeiros segmentos, Érica revela "desordens passageiras da atividade docente" (MEDRADO, 2013) que perpassam seu trabalho e que advêm da falta de preparação para atuar junto a alunos com necessidades educacionais específicas. Essas desordens parecem fazer

com que a professora, como ela mesmo explicita (cf. Segmento 02) se sinta *sufocada*. A política de inclusão se constitui, portanto, como algo novo no trabalho da professora, exigindo saberes que ela ainda não desenvolveu. Com isso, percebemos outro sentido que Érica atribui ao seu agir nessa perspectiva inclusiva: um agir conflituoso.

Por outro lado, a interpretação que fazemos da voz de Érica sinaliza para uma explicitação do desconhecimento, por parte da professora, do universo dos alunos com deficiência visual.

Segmento 03 - Autoconfrontação – Professora Érica

com medo de tá tratando DIFERENTE... “ah eu sou assim ela tá tratando assim”... “eu sou normal e o outro ela trata assim”... então fico naquela... às vezes... naquele embate... “ah eu tô tratando diferente”... “por que num é pra incluir”... aí às vezes fica meio confuso isso pra mim... ou então eu fico::... num sei se eu tô certa ou coerente com::... é incluir então... “TRATAR igual”

A professora, por meio da sua própria voz enquanto personagem, e da voz dos alunos com DV, diz sentir medo de estar tratando os alunos com NEV de maneira diferente. Essas vozes, portanto, reforçam o desconhecimento de Érica com relação ao mundo dos alunos com deficiência visual. O receio da professora Érica fica evidenciado pelas escolhas lexicais que revelam um posicionamento negativo, quando ela afirma vivenciar um *embate*, em que fica *confusa*, sem saber se está *certa ou errada*.

Chamamos a atenção para esse temor da professora no que concerne ao tratamento que possa dar aos alunos, pois parece ecoar uma voz social bastante disseminada de que os alunos com deficiência não podem ser tratados de maneira diferente dos alunos ditos “normais”, por isso se constituir discriminação. Uma voz que ganhou abrangência social com a disseminação de um significado deturpado do que seja o

tratamento diferenciado, pois, como proclamado pela Convenção da Guatemala (1999), “[...] não se constitui discriminação a diferenciação ou preferência [...] desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas” (apud FÁVERO et al., 2007: 30). Nesse sentido, essa voz social torna-se, de certo modo, responsável pelo desconhecimento de Érica acerca da maneira como abordar seus alunos com necessidades específicas visuais.

Segmento 04 - Autoconfrontação – Professora Érica

esse resumo foram eles que fizeram?... como?... como é?... fizeram em inglês... eles escreveram em português... como é que funciona isso lá?... eles transcreveram em que?... traduZiram pra:: e::les... escreveram em braille aí o resumo... tá lá... tá tudo lá... agora o que é AQUILO pra mim?... pra mim na língua inglesa... ali tá escrito em que? [...] o tutor traduz pra ele e já entrega pronto?... o tutor coloca em inglês lá o texto... em BRAILLE?... ele vai ler em BRAILLE?... e VAI escrever com as palavras dele na língua portuguesa ou inglesa?

O segmento 04 ainda demonstra que, para a professora, não há diálogo entre ela e aqueles que vivenciam com mais experiência, nos institutos especializados, as rotinas pedagógicas que possam incluir os alunos com DV. Isso nos remete a alguns elementos do sistema da atividade educacional proposto por Machado (2007), pois na fala de Érica, o professor da escola especializada (o tutor) se apresenta como um *outro* da atividade educacional, com influência direta no trabalho da professora. A ele é destinado o desenvolvimento das atividades e das avaliações dos alunos com DV. Julgamos, a partir das indagações de Érica, que a existência de um diálogo entre esses dois professores se faz emergente, na medida em que envolve uma relação, antes de mais nada, de confiança, pois o professor da escola regular entrega a esse professor tutor suas atividades para que ele ajude o aluno a responder. O professor

da escola regular, então, necessita confiar na ética e na responsabilidade profissional desse tutor, o qual tem uma função que não é somente de aplicador de provas e de leitor/transcritor, mas também de professor de reforço, de um profissional que pode explicar o conteúdo para os alunos e tirar dúvidas.

O outro elemento que aparece na conceituação de Machado sobre o trabalho (2007), e que apontamos na fala de Érica, foi o instrumento. Na situação de trabalho descrita pela professora, o braille se configuraria como instrumento de mediação entre a professora, os alunos e as atividades. No entanto, Érica ainda não dominava o braille no trabalho com seus alunos na época em que foram realizadas a entrevista e a autoconfrontação.

Destacamos os sentidos que a professora atribuiu ao seu agir no âmbito desse conteúdo temático: um fazer em que está presente o sentimento de medo e incerteza no que concerne ao tratamento igualitário; e em que prevalece a falta de diálogo entre os professores da sala de aula regular e aqueles dos institutos e salas especializadas.

A falta de envolvimento dos alunos com deficiência visual no processo de aprendizagem foi outro tema mobilizado pela professora ao falar do seu agir. Nessa temática, ela ressalta o fato de os alunos com DV faltarem às aulas com frequência, do não comprometimento com as datas de entrega das atividades solicitadas, da ausência de participação deles em sala e do quanto isso afetou a sua prática pedagógica. Nos segmentos 05 e 06, alguns aspectos desse conteúdo temático começam a ser evidenciados:

então...“ah eu vou enviar um e-mail pra lá cobrando a nota deles”... eu já era pra ter/ eu disse que ia enviar naquele dia... num enviei ainda... já ia enviar pra eles né... cobrando isso [...] infelizmente eles/eles não estavam na/na/na apresentação dos trabalhos [...] tá sendo mais/um pouco mais ausência do que presença na sala nesse momento né?... os trabalhos escritos ainda tivemos umas duas oportunidades ... se você olhar o diário... você vai observar lá que tem uma nota no primeiro... uma nota no segundo... tá faltando no primeiro e no segundo... e essa luta pra que eles me::/me deem alguma coisa né.

Chama-nos a atenção, mais uma vez, para as escolhas lexicais da professora que sinalizam para uma falta de envolvimento dos alunos. A professora *lamenta* a ausência dos alunos nas aulas e diz ter que *cobrar*, *lutar* para que eles entreguem as atividades e, mesmo assim, ela reforça na entrevista, os alunos não fazem o que é solicitado.

Érica traz a própria voz, marcada, principalmente, através de um *eu* e a sua voz como personagem, manifestando que a atitude dos alunos de ausência nas aulas e na entrega dos trabalhos está no âmbito da disciplina que ela ministra, não abrangendo as demais aulas, isto é, não envolvendo o coletivo de professores. Além da sua voz, ela mobiliza a voz dos alunos com necessidades específicas visuais, evidenciando, assim, a reponsabilidade deles na falta de envolvimento no processo de aprendizagem. Nesse momento, retomamos a discussão teórica, na qual destacamos que a inclusão é uma questão de direitos, mas também de deveres. Os alunos têm o direito de acesso a oportunidades igualitárias de aprendizagem, flexibilização de tempo e adaptação de material e atividades, o que não significa que serão eximidos dos seus deveres, de cumprir a frequência escolar e as atividades solicitadas pelo professor.

Esse posicionamento por parte dos alunos com deficiência visual é apontado pela professora em outros momentos, ao ressaltar a falta de

engajamento desses alunos nas aulas, como pode ser ilustrado no excerto a seguir:

Segmento 06 - Autoconfrontação – Professora Érica

Érica: I foi incluído... mas I não faz nenhuma:: é::: movimento pra trazer a cadeira... pra dizer... pra querer... esse é sempre... os meninos incluem... mas ele não::: ele não faz nenhum movimento maior pra: se aproximar... não... a gente é que tem é:: tá trazendo pra cá fazendo todo o movimento por eles [...] se eu inclui você... o que é que eu vou fazer... vou/tô naquele trabalho... vou tomar aquele trabalho como meu também e::: articular com eles... “o que é eu posso”... eu sei que tem a deficiência de não::: a dificuldade... a deficiência de não poder ler daquela forma...mas... “como eles estão discutindo aí”... “como é?”... “me coloque a par”

Considerando a voz dos alunos como personagens no discurso de Érica, notamos que aqueles com DV não respondem de modo positivo à tentativa da professora e dos alunos videntes de os incluírem nas atividades, fato que incomoda a professora Érica, pois ela acredita que eles deveriam se envolver mais, questionar de que maneira podem contribuir com a atividade proposta. Para tanto, percebemos que a presença dessas vozes (da professora e dos alunos) evidencia, outrossim, a responsabilidade dos discentes com deficiência visual na falta de envolvimento no processo de aprendizagem.

A fala da professora parece nos remeter a uma atitude talvez pouco esperada: o aluno com deficiência visual é acolhido pelos alunos veteranos da escola regular, no entanto, ele parece não aceitar essa inclusão, não se envolvendo nas atividades. Esse conteúdo temático presente no discurso de Érica, bem como as vozes que ela trouxe, nos faz refletir sobre a inclusão como um processo de aceitação mútua, ou seja, tanto da parte dos alunos que já estavam na escola regular, do professor, como também dos alunos que estão entrando nesse novo ambiente. A esse respeito, destacamos o pensamento de Maturana e Varela (1995: 50)

ao postularem que aceitar o outro é aceitar a si mesmo “[...] em todas as dimensões que atualmente possam ocorrer em seu ser e que tem origem precisamente no todo social”. Portanto, o aluno com necessidades específicas visuais necessita, em um processo dialético, ser incluído, aceitar essa inclusão e incluir aqueles que o incluíram, para que de fato essa política educacional possa vir a ser efetivada.

Para tanto, entendemos que o conteúdo temático apontado pela professora nesta seção, bem como a sua voz e as vozes de personagens e sociais a ele relacionadas, evidenciam alguns sentidos que Érica atribui à sua prática com seus alunos: um trabalho permeado, novamente, por conflitos e impedimentos, pela ausência de um diálogo entre o fazer da professora e a atitude dos alunos e pela não aceitação por parte dos alunos do objeto de trabalho.

Finalmente, em meio a esse emaranhado de conflitos que permeiam o agir da professora Érica, a pressão que ela estabelece sobre si mesma para *agir correto*, se apresenta como conteúdo temático desta seção e, também, como o último tema de nossa leitura acerca do agir da professora. No segmento a seguir, Érica começa a demonstrar sua tentativa de ser coerente com seu trabalho. Senão, vejamos:

Segmento 07 - Autoconfrontação – Professora Érica

aí depois eu... “me dê o e-mail”... eu disse... “é me dê o e-mail”... botei aí... aí no outro dia eu mesma tomei a iniciativa ... enviei a prova né?... já tô indo::: perguntando a eles... aí eu:: depois eu mudo... modifico... sei lá... num é nem repensar... talvez seja pensar... não é::: mas como eu exijo muito de mim... que meu trabalho seja correto... eu que:: “Érica gostando ou não você já entrou você tem que ser coerente”... os meninos têm isso ... aí daí eu:: disse... “não... eu vou mandar por e-mail a prova”... né?... já tô funcionando melhor [...] já tô enviando... mandando as atividades... independente daqui ou não

A professora Érica revela, ao trazer sua própria voz enquanto autor empírico, que apesar dos conflitos e das decepções, ela repensa seu posicionamento por não querer agir de maneira incorreta. Entendemos que essa atitude da professora revela o que Clot (2007) entende como essencial para o desenvolvimento do trabalho: o controle das emoções. Segundo o autor “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la profissional” (CLOT, 2007: 32). Érica tenta, portanto, não se deixar levar pela emoção ao tentar compreender e, por conseguinte, ressignificar suas ações pedagógicas.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de a professora dirigir a fala a si mesma, a voz de Érica enquanto personagem no seu discurso, na tentativa de "tornar sua emoção profissional" (CLOT, 2007), ao convencer-se de que precisa ter a *ética de responsabilidade social* (GONÇALVES, 1999). Para exemplificar, podemos perceber que a utilização da expressão *já* (cf. segmento 07) indica que professora faz uma avaliação da sua prática, da sua atitude com relação ao fato de enviar material por e-mail, ou seja, faz uma retomada ao passado para mostrar que está *melhorando* e, a nosso ver, também se desenvolvendo.

Acreditamos que ao repensar sua prática, ao tentar controlar suas emoções para, segundo ela mesma, *agir correto*, Érica começa a demonstrar indícios de um desenvolvimento profissional. Essa atitude da professora é, igualmente, reveladora do pensamento de Vygotsky (1925 apud CLOT, 2006) ao pontuar que o conflito é a fonte da atividade, uma vez que os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de Érica aconteceram por meio de um emaranhado de conflitos que a levaram a repensar seu fazer pedagógico.

Além de utilizar o e-mail para mandar tarefas, a professora fala, no excerto a seguir, de outras estratégias que passou a utilizar com os alunos:

Segmento 08 - Autoconfrontação – Professora Érica

“ah vai sentar aqui”... aí puxar a cadeira pra ele... pra num parecer uma coisa que é: “ah o/o/o aluno com:: necessidades especiais vai ser tratado porque a gente tá lá”... é uma coisa natural... tanto dos meninos... como falando da minha pessoa... professora de inglês Érica [...] eles num entendem eu repito pra eles ... “olha é assim”... “vai ser assim”... claro que paro com eles... eles me param... “olhe com vocês a atividade é essa”... “não esqueçam”... “página tal”

Nesse momento, vemos que a professora tenta se aproximar das experiências (SKLIAR, 2006) dos seus alunos com DV, I e W, para criar um ambiente de aprendizagem. Ela ajuda os alunos com a locomoção das cadeiras, repete a explanação e desloca sua atenção para eles a fim de explicar a atividade. Com esses novos gestos apresentados por Érica na pressão de agir corretamente, podemos dizer que a sua voz e as vozes dos alunos, nesses trechos, evidenciam uma tentativa de superação de conflitos e de ressignificação do seu agir. Ainda com o intuito de criar espaços de aprendizagem, a professora deixa evidenciar outros impedimentos. Vejamos:

Segmento 09 - Autoconfrontação – Professora Érica

não dá pra gente ter uma/uma atenção especial pra eles... num/num ambiente onde tem quarenta... hoje só tinha vinte e nove alunos... há/há mais... então não sei pra gente dá de conta... de dá/de ter uma tenção especial

No segmento 09, a realidade das escolas públicas brasileiras, no que concerne ao grande número de alunos por turma, é colocado em xeque pela professora, que diz não poder dar uma *atenção especial* para

os alunos, pois a turma possui 40 alunos. Destacamos, assim, que a voz da professora aponta para uma tensão entre as prescrições legais para o processo de inclusão, as quais garantem oportunidades igualitárias de aprendizagem, e o grande número de alunos na sala (40 de acordo com Érica) que limita essas oportunidades.

Chama-nos a atenção o fato de que nesse segmento, ao falar da dificuldade em desenvolver seu trabalho por conta da grande quantidade de alunos em sala, Érica retoma a voz do coletivo de professores, através de um “a gente” para mostrar que esse conflito extrapola o seu fazer pedagógico, perpassando, igualmente, o trabalho dos seus colegas de profissão.

Aqui retomamos os sentidos que Érica atribui ao seu fazer no âmbito desse conteúdo temático: um trabalho com controle das emoções; em que se vive novas experiências; mas que é permeado pela superação de conflitos, por aprendizagem e desenvolvimento.

Considerações finais

Para melhor sistematizar nossas reflexões, retomamos os objetivos deste artigo, quais sejam, o identificar os conteúdos temáticos e as vozes mobilizados na voz de uma professora de língua inglesa na atividade com alunos com deficiência visual na escola regular, e discutir como esses conteúdos revelam sentidos do trabalho do professor de inglês no âmbito da educação inclusiva.

Ressaltamos que, ao mobilizar o tema da *Inclusão como responsabilidade do professor e a falta de formação*, Érica entende seu trabalho como sendo permeado pelo sentimento de despreparo e por

conflitos. Esses também aparecem quando Érica traz à tona a temática do *Desconhecimento do mundo do aluno com DV*, e estão ligados ao sentimento de medo e incerteza no que concerne ao tratamento igualitário e a ausência de diálogo entre os professores da sala de aula regular e aqueles dos institutos e salas especializadas. No conteúdo temático da *Falta de envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem*, a professora representa seu fazer como estando, novamente, permeado por conflitos e impedimentos, pela ausência de um diálogo entre o fazer da professora e a atitude dos alunos e pela não aceitação por parte dos alunos do objeto de trabalho. Ao mobilizar o tema da *Pressão que exercia sobre si mesma para “agir correto”*, Érica revela uma compreensão de sua experiência, também, como de controle das emoções.

Por fim, os conflitos vivenciados por Érica e o seu clamor por uma formação que a capacite para trabalhar com os alunos com deficiência visual, demonstram que apesar de estabelecidas as políticas de educação inclusiva, ela ainda não consegue oferecer para os seus alunos a tão desejada inclusão. Pontuamos, outrossim, que os conteúdos temáticos apresentados por Érica, juntamente com as vozes a eles relacionados, mostram, também, que a inclusão não conseguiria ser efetivada apenas com a formação/preparação do professor, uma vez que ela necessita, segundo nossa colaboradora, ser um grande diálogo, em que todos - professores da escola regular e especializada, governantes, estudos teóricos, formadores e, principalmente, os alunos - estejam engajados.

Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. 2010. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. São Paulo: Papirus.
- AMIGUES, René. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL.
- BAKHTIN, Mikhail. 1992 [1979]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BALBINO-NETO, Antonio; MEDRADO, Betânia Passos. 2011. Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 2011, Campina Grande. Anais do VII SELIMEL. Campina Grande: Editora da UFCG. v. 07. :1-12.
- BRASIL. 2001. *Diretrizes para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- _____. 2004. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- _____. 2007. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. São Paulo: MEC/SEESP.
- _____. 2011. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2003 [1999]. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- _____. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____. 2008. *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____. 2009. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras.
- CLOT, Yves. 2006. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-posições*. v. 17, nº2 :19-30.
- _____. 2007. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

CARVALHO, Rosita. Elder. 2007. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

DANTAS, Rosycléa. 2010. "A gente vive num mundo normal": Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. 2010. 58f. (monografia-inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DIONÍSIO, Ângela. 2001. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 69-99.

FAÏTA, Daniel. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et al. 2007. *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.

FERREIRA, Aurélio. 2001. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FLICK, Uwe. 2004. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

FREITAS, Soraia Napoleão. 2006. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

FRIEDRICH, Janette. 2012. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. São Paulo: Mercado de Letras.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. 1999. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*. São Leopoldo, ano XX, n.66, pp.125-140.

HEDEGAARD, Mariane. 2002. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, pp.199-228.

HOLZMAN, Lois Hood. 2002. Pragmatismo e materialismo dialético do desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, pp.83-110

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In.: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

MACHADO, Anna Rachel. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, pp.77-100.

_____. 2009. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L. e ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, pp.79-99.

- _____.; BRONCKART, Jean-Paul. 2009. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. e ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, pp.31-75.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. 2009. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, pp.53-78.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. 1995. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editorial PSY.
- _____. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In.: ARNOUX, Elvira Narvaja de e ROCA, María del Pilar (Eds.) *Del español y el portuguès: lengas, discurso, enseñanza*. João Pessoa: Editora UFPB, 2013, p. 171-196.
- NOUROUDINE, Abdallah. 2002. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. 2009. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação.
- RODRIGUES, David. 2008. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da educação especial*. Brasília, v.4, nº2. Jul./Out. :7-16.
- SALGADO, Simone da Silva. 2008. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira e PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 1999. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2013.
- SKLIAR, Carlos. 2006. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, pp. 15-34.
- _____. 2010. Los sentidos implicados em el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Argentina, vol.22, nº 56. Jan./Abr. :101-111.
- TARDIF, Maurice. 2011. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. 2000 [1934]. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes.